

Elementi della comprensione

La comprensione si basa su tre elementi fondamentali (oltre, naturalmente, sulla competenza comunicativa nella lingua-cultura in cui il testo viene prodotto):

- a. la *conoscenza del mondo* (spesso detta «enciclopedia»), organizzata in «schemi» che ci consentono di classificare la nostra esperienza di vita, di studio ecc., e in «copioni» di comportamento, ipotizzati da cognitivisti come Minsky, Schank e Abelson; a differenza dello «schema» statico, qui abbiamo «scenari» in cui le situazioni tipiche della vita vengono viste come il frutto di grammatiche pragmatico-comportamentali; in altre parole: capiamo un testo – meglio, capiamo l'informazione nuova portata da un testo quando questa è
 - limitata quantitativamente rispetto al resto del testo, che richiama informazioni già immagazzinate in memoria,
 - collocata in certe posizioni, e in qualche modo prevedibile all'interno di un paradigma abbastanza limitato di possibilità; in tal modo il nostro cervello non deve esplorare tutta la banca lessicale in suo possesso, ma si può limitare a scegliere tra una gamma limitata di possibilità;
- b. alcuni *processi cognitivi* che contribuiscono a «costruire» (è la parola chiave dell'impianto teorico di Gineste e Le Ny, 2002) la comprensione. Tali processi legano la fonte esterna di informazioni (il parlante, lo scrivente ed il loro testo) con la realtà psichica di chi comprende. Il principale di questi meccanismi è quello «proposizionale», secondo il quale la proposizione (nell'accezione propria della logica formale) da comprendere deve necessariamente includere un *predicato* e degli *argomenti*, i due elementi cardine che la mente va a cercare nelle proposizioni che deve comprendere: i predicati, (ciò che si predica di qualcosa) non possono sussistere da soli e la memoria deve per forza cercare un «argomento» cui appoggiarli, *costruendo* il senso della proposizione (si noti: «costruendolo» dall'interno, non «recependolo» dall'esterno). Un altro processo è quello legato alla ridondanza *sintattica* (l'articolo «le» fa prevedere nomi, aggettivi, pronomi femminili plurali, nonché il verbo al plurale), di *coerenza* e *coesione testuale*, di natura *inferenziale* – processi che non sono complessi in sé ma che possono diventarlo se chi ha prodotto il testo ha frapposto ostacoli;
- c. la *competenza nella lingua* in cui è steso il testo: divideremo questo capitolo proprio sulla base del livello di competenza: attività che si possono fare per lingue ancora in fase di acquisizione di base e attività per lingue di cui si ha padronanza, per cui l'attività è volta a migliorare le strategie di comprensione e non (primariamente) ad acquisire la lingua.

Un'ultima riflessione di natura neuro-psicologica prima di procedere a trarre le implicazioni glottodidattiche: la comprensione non attiva solo, come spesso si è creduto (e nella prassi didattica ancora si crede) le operazioni logico-linguistiche proprie della corteccia dell'emisfero sinistro del cervello, ma anche quelle analogiche, globali della corteccia destra nonché alcuni centri interni, non corticali; rimane valido anche (al di là delle correzioni parziali cui è stato sottoposto) il principio per cui la percezione e la successiva rielaborazione sono direzionali, cioè seguono il percorso che porta dalla globalità all'analisi, dal contesto al testo. (Per approfondimenti su materiali italiani, si vedano Corno, Pozzo, 1991, di impianto cognitivistico; De Beni, Pazzaglia, 1992, che introduce molti elementi di linguistica; negli anni seguenti troviamo molti studi che sposano ricerca teorica e proposta glottodidattica, quali Piemontese, 1996; Balboni, 1998; Kintsch, 1998, delinea una prospettiva cognitivista sulla comprensione; Colombo, 2002; Ferreri, 2002; Mezzadri, 2007, che offre anche un notevole

Box 21 La «expectancy grammar»

Se si dovesse comprendere sommando le informazioni, parola dopo parola, frase dopo frase, il compito sarebbe impossibile. In realtà la comprensione è il risultato di un processo di creazione di ipotesi, che vengono verificate mano a mano che il testo procede: chi sa comprendere bene in realtà sa anticipare bene quel che può comparire in quel testo, padroneggia bene la «grammatica dell'anticipazione».

Questa si basa su una serie di componenti, tra cui emergono:

- a. la previsione situazionale e pragmatica, basata su preconcoscenze socio-culturali: gli atti comunicativi propri di un bar, ad esempio, sono «salutare», «ordinare», «chiedere il costo», «congedarsi»; se si trova un amico, ci sarà la sequenza «offrire» e «accettare / rifiutare / modificare» e infine «ringraziare»; anche in una lingua sconosciuta è possibile, se il testo è audiovisivo, «comprendere» una sequenza di questo tipo al bar;
- b. la previsione semantica: se al bar l'amico che troviamo dice «A proposito, hai sentito del cane di Carlo?», la grammatica dell'anticipazione ci permette di immaginare quali argomenti saranno predicati riguardo al tema «cane»: può essersi fatto male, essere morto, essersi perso, aver morso qualcuno, e poche altre cose: ascoltare in questo caso non diventa più un gioco alla cieca, ma un indovinello abbastanza prevedibile perché si deve solo verificare quale delle ipotesi è corretta;
- c. la previsione comunicativa: l'esempio al punto precedente inizia con «a proposito», espressione che spesso significa l'apertura di una digressione rispetto a quello che si sta dicendo: di fronte a un «a proposito», l'attenzione si focalizza sulla comprensione del tema, in questo caso un cane, e precisamente quello di Carlo; molti testi contengono indicatori di questo tipo, da quelli che indicano la sequenza temporale a quelli causa/effetto, fino a indicatori della struttura stessa del testo: «premesso che..., in primo luogo..., inoltre..., infine...» sono aiuti essenziali per il processo di anticipazione e, quindi, per la comprensione.

L'*expectancy grammar* viene costruita nell'infanzia (essenziale è la «teoria della mente» che il bambino costruisce quando cessa la fase egocentrica e si chiede che cosa farà un interlocutore se lui lo accarezza, lo pizzica, lo coccola, lo respinge ecc.) e nell'adolescenza: l'educazione linguistica richiede *expectancy grammar* ma è anche un'area formativa in cui questa può essere esercitata, accresciuta, consapevolizzata, contribuendo in tal modo alla socializzazione di una persona.

numero di attività; Pozzo, 2008, che lavora sulle strategie di comprensione, in particolare lessicale; Lynch, uno dei massimi studiosi della didattica della comprensione, 2009).

4.2 La comprensione finalizzata all'acquisizione iniziale dell'itaL2 e delle lingue straniere e classiche

Il titolo del paragrafo include tre dimensioni che hanno in comune il fatto di essere collocate all'inizio di un processo di acquisizione linguistica, ma che sono differenti in termini di

- a. *quantità e controllabilità dell'input*: in itaL2 questo è esteso per l'intera giornata ed è incontrollabile, mentre nelle lingue straniere e classiche l'input è limitato ad alcune ore settimanali ed è gestito dal docente (con una lieve eccezione per l'inglese dei mezzi di comunicazione di massa);
- b. *tradizione glottodidattica*: i docenti di itaL2 e di lingue straniere hanno assunto da decenni il principio che la «grammatica» è il punto d'arrivo e che il perno dell'azione didattica è la comprensione e produzione di testi, mentre nell'insegnamento delle lingue classiche prevale ancora la dimensione della frase, se non della singola parola, e la grammatica costituisce l'asse su cui si costruisce l'intero percorso.

Tratteremo le tecniche di comprensione tenendo in considerazione queste differenze ma senza piegarci ad un'idea come quella dominante nella didattica delle lingue classiche che, sul piano neuro-psicolinguistico e filogenetico, va «contro natura» in quanto muove dall'analisi alla funzione.

**1 comprensione
come processo
lento**

Gli studenti principianti o comunque con padronanza limitata non sono in grado di comprendere un testo *per intero e immediatamente*, per quanto facile esso sia: si deve penetrare progressivamente nel testo, procedendo da una comprensione estensiva che

- a. coglie ogni suggerimento dal paratesto: saper cogliere le informazioni che sono intorno al testo – titoli, sottotitoli, foto, didascalie, grafici, indice o tioletti – è una componente fondamentale dell'abilità di comprensione; partendo quindi da giornali, da videate di internet, da locandine o trailer di film, da pagine pubblicitarie, si stimolano gli studenti ad un brainstorming corale per produrre ipotesi sul contenuto del testo.
È un'attività stimolante, motivante, che mette in gioco l'intuizione

degli studenti, li porta a costruire insieme, a collaborare, ciascuno stimolato dalle ipotesi degli altri, e che non distingue gli studenti sulla base della loro competenza linguistica ma della loro abilità cognitiva e della capacità di intuire. Può essere eseguita prima di affrontare qualsiasi testo – e la presenza di elementi paratestuali ricchi può essere uno dei criteri di scelta del materiale da presentare agli studenti;

- b. mira a carpire il significato globale, operazione detta *skimming* nella glottodidattica internazionale e spesso anche in quella italiana di matrice angloamericana e/o a cercare alcune informazioni specifiche, operazione detta *scanning* (vedi Attività A4.1);
- c. una volta costruito il significato generale (il verbo *costruire* rimanda sia a quanto detto in 4.1, sia alla possibilità di far lavorare gli studenti in coppie o in piccoli gruppi con logica costruttivistica), procede ad un'analisi che focalizza i punti indicati dal docente per sostenere l'acquisizione spontanea con un apprendimento razionale, secondo la procedura detta *modal focusing* dai neurolinguisti.

Manca un punto «e» che sarebbe logicamente prevedibile, il passaggio dalla comprensione *estensiva*, magari focalizzata su alcuni aspetti, ad una comprensione *intensiva*, profonda, sia del testo sia di quegli elementi socio-culturali e pragmatici che stanno «oltre» il testo: questo punto manca perché con studenti di padronanza linguistica limitata viola la legge del massimo utile con il minimo sforzo: ci sarà tempo nelle fasi più avanzate di un corso per procedere alla lettura realmente «intensiva».

**Dalla
comprensione
estensiva a que
intensiva**

A4.1

La comprensione estensiva: «skimming» e «scanning»

Scopo:

esercitare la comprensione estensiva, attraverso queste due strategie, in modo da farne un *mental habit* da utilizzare ogniqualvolta si deve affrontare un'attività di lettura o, in alcuni casi, anche di ascolto.

Dinamica:

a. *skimming*:

un ottimo supporto grafico, rapido da costruire alla lavagna e copiare su un foglio da parte di ogni studente, è una griglia con le classiche sezioni *chi*, *cosa*, *quando*, *come*, *dove*, *perché*; se il testo è articolato in più situazioni in sequenza, la griglia può essere a sua volta articolata in colonne. Un esempio può chiarire la tecnica; lo costruiamo su un testo noto, *Cappuccetto Rosso*:

<i>dove</i>	Casa C.R.	Bosco			
<i>chi</i>			Nonna e lupo	C.R. e lupo	Cacciatore e gli altri
<i>cosa</i>					
<i>perché</i>					

Mancano le sezioni «quando» (di fatto è costituita dalla sequenza delle colonne) e «come» (perché non è significativa a livello di comprensione estensiva di questo testo); vengono dati tre «chi» perché

distinguono tre situazioni. Si noti come il fatto di avere due caselle con la parola «lupo» e una con «cacciatore» – parole certamente ignote ad un principiante – serve a dare due parole chiave.

Una prima lettura o un primo ascolto possono focalizzarsi su «dove» e «chi», il secondo ascolto o lettura può puntare ad individuare cosa succede; infine, si può discutere sulle motivazioni degli atti: ad esempio, la mamma manda le provviste alla nonna perché è malata e dice a Cappuccetto Rosso di non fermarsi con nessuno per proteggerla: questa casella introduce ad una comprensione analitica, ma condotta su basi pragmatiche prima che linguistiche.

La griglia è uno strumento complesso e duttile, ma lo stesso risultato può essere ottenuto con semplici domande aperte oppure con scelte multiple.

c. *Scanning*

Lo *scanning* consiste nella ricerca di informazioni specifiche in un testo senza leggerlo analiticamente; richiede quindi un tempo limite, come in questo esempio:

in un minuto, trovare

- se Cappuccetto Rosso trova nel bosco un uomo o un animale;
- se nella casa dove va Cappuccetto Rosso trova un uomo o un animale;
- se Cappuccetto Rosso muore o no.

Certamente questo esempio è molto semplice, ma ci serve per far notare come lo *scanning* possa essere costruito come una variante dello *skimming*: in realtà, mentre si cerca un dettaglio, inevitabilmente si finisce per farsi un'idea generale del contenuto del testo e quindi si recuperano le informazioni che serviranno per la comprensione completa, successivamente.

Commento:

l'elemento caratterizzante di questo tipo di attività sta nel fatto che non si chiede una comprensione primariamente linguistica ma contestuale e pragmatica. Alla lingua si arriverà durante le successive attività di comprensione, via via più analitiche.

Lo *scanning* è più adatto a testi più lunghi e complessi e a differenza di altre tecniche non crea stress perché si trasforma in una sorta di gara di rapidità ed intuizione.

A4.2

La comprensione estensiva: l'ascolto selettivo

Scopo:

focalizzare l'attenzione degli studenti di itaL2 su alcuni aspetti indicati dall'insegnante, in una sorta di *scanning* prolungato nella vita extrascolastica.

Dinamica:

in itaL2, dove l'input è continuo durante tutta la giornata, è possibile chiedere agli studenti stranieri di focalizzare alcune forme mentre ascoltano la televisione, parlano con gli amici, leggono un giornalino: ad esempio:

- come ci si saluta, come ci si presenta ecc., per una riflessione funzionale;
- che modo verbale si usa dopo il verbo «volere», per una riflessione morfosintattica;
- quali verbi di movimento si usano nella telecronaca di una partita di calcio, per un arricchimento lessicale.

Il compito viene eseguito fuori dal tempo-scuola; al ritorno a scuola, i risultati delle diverse esperienze degli studenti vengono confrontati e integrati, costituendo la base per una riflessione linguistica ed una formalizzazione di quell'aspetto.

Commento:

è un'attività (teorizzata negli anni Cinquanta da Eugene Nida) che crea una forma mentis: lentamente gli studenti muovono dal bisogno di essere stimolati dal docente ad una certa autonomia, per cui ascoltano selettivamente per verificare loro ipotesi sull'italiano.

L'ascolto avviene in tempi rapidi, che consentono la comprensione ma non l'analisi; questa, soprattutto nelle lingue straniere dove le ore di esposizione sono poche, e nelle lingue classiche che non prevedono esperienze di ascolto, va compiuta sulla trascrizione di testi ascoltati oppure su testi scritti, dove l'insegnante può focalizzare alcuni obiettivi linguistici chiedendo allo studente, che ha già compreso estensivamente il testo, di completare la sua comprensione anche in alcuni dettagli e, *allo stesso tempo*, notare un dato aspetto formale, che costituisce uno degli obiettivi dell'attività.

Abbiamo evidenziato «allo stesso tempo» perché si attua in tal modo un raccordo tra l'acquisizione spontanea, risultato della comprensione dell'input (purché si verifichino alcune condizioni), e l'apprendimento razionale.

Uno dei problemi specifici dell'educazione linguistica è il fatto che la lingua costituisce sia l'oggetto di acquisizione, di apprendimento o di perfezionamento, sia lo strumento per queste operazioni. Le due tecniche che seguono, la transcodificazione e la *Total Physical Response* cercano di aggirare questo problema.

L'ascolto

A4.3

La comprensione estensiva: la transcodificazione

Scopo:

dare input comprensibile focalizzando l'attenzione sul compito da eseguire anziché sulla forma linguistica.

Dinamica:

come indica il nome, la transcodificazione implica il passaggio da un codice ad un altro: si parte da un testo linguistico scritto o orale e lo si traduce in un codice visivo o cinesico, come in questi esempi:

- il testo (orale o detto dal docente o da un compagno) dà le istruzioni per muoversi sulla mappa di una città e lo studente, segnando il percorso con una matita, giunge ad un preciso luogo: la correzione consta nella semplice dichiarazione del luogo raggiunto e, in caso di errore, la traccia a matita serve per individuare il punto in cui la comprensione non è stata buona; è una buona tecnica per la fissazione delle nozioni e delle espressioni relative allo spazio e al lessico della città;
- il testo (scritto o detto dal docente o da un compagno) dà le istruzioni per un disegno che deve essere eseguito dagli studenti o da un compagno: ad esempio, su un foglio diviso da una linea orizzontale che può indicare l'orizzonte marino o da una linea ondulata che indica un profilo di colline, si devono collocare alberi, case, automobili ecc. a seconda di quanto viene «dettato»; nello schema vuoto di una stanza collocano gli elementi dell'arredamento, in una strada si disegnano i vari tipi di negozi, e così via. Anche in questo caso comprensione e fissazione nozionale o lessicale vengono ben sostenute da questa tecnica;
- il testo orale, di solito pronunciato dall'insegnante, descrive una scena e delle azioni che devono essere mimate da uno o più studenti; la tecnica è motivante e può servire come momento di alleggerimento in una lezione lunga.

Commento:

Tecnica rapida da eseguire, non ansiogena, può essere usata per la verifica.

A4.4**La comprensione estensiva: la «Total Physical Response»***Scopo:*

dare input comprensibile focalizzando l'attenzione sul compito da eseguire anziché sulla forma linguistica.

Dinamica:

nelle transcodificazioni viste sopra (attività 4.3) si traduce da un codice all'altro, mentre nella TPR si lavora direttamente alla comprensione senza traduzione intercodica: l'insegnante dà degli ordini, dirige un'attività, e gli studenti devono eseguire quanto richiesto.

Commento:

si tratta di un'attività utile nelle fasi iniziali di un corso di lingua straniera o di itaL2 ed il suo grande pregio consiste nel rispettare il cosiddetto «periodo silenzioso» che è tipico di questa fase, quando lo studente si sente ancora troppo fragile sul piano linguistico per procedere alla produzione, operazione che inerebbe un filtro affettivo tale da bloccare o rallentare l'acquisizione.

Nel paragrafo che segue indichiamo alcune tecniche, come il cloze, e alcune attività di incastro, che possono essere usate anche con principianti se si scelgono testi semplici.

4.3 Lo sviluppo della comprensione in itaL1 e in livelli avanzati di altre lingue

Le attività che abbiamo visto nel paragrafo precedente possono essere una guida anche per lo sviluppo della comprensione da parte di studenti madrelingua che hanno difficoltà, anche se vanno condotte con testi più lunghi e complessi di quelli utilizzati per studenti in fase di acquisizione di base. In generale, tuttavia, con studenti di madrelingua o studenti avanzati di lingue non native può essere più produttivo privilegiare due classi di tecniche che:

- a. hanno molte varianti, caratteristica fondamentale per la motivazione ad affrontare un input in maniera produttiva per imparare;
- b. non creano ansia, quindi non inseriscono il filtro affettivo;
- c. possono essere svolte a casa senza dare la sensazione di dover fare compiti tradizionali;
- d. possono essere predisposte dagli stessi studenti, coinvolgendoli in tal modo nelle attività volte al recupero di lacune;
- e. si prestano sia alla correzione collettiva sia a quella autonoma.

Che gli studenti siano principianti o avanzati, madrelingua o studenti di lingua seconda o straniera o classica a livello avanzato, le attività devono favorire l'acquisizione della forma mentis che li porta a seguire il percorso gestaltico naturale di comprensione e acquisizione, cioè partire da una comprensione globale e procedere solo dopo ad

una comprensione analitica, che va a cercare le parole sconosciute, a decrittare riferimenti non compresi ecc.

Le due famiglie di attività che indichiamo di seguito, il cloze e gli incastri, costringono gli studenti a non fermarsi sul singolo dettaglio ma a leggere anche quel che viene dopo l'ostacolo, scoprendo che molte volte quanto segue rende chiaro quel che prima non si era compreso. Si tratta di attività che, con testi semplici, possono essere utilizzate proficuamente anche con studenti di livelli iniziali, ma che consigliamo soprattutto per gli studenti avanzati, con l'uso di testi complessi che costituiscano una sfida – contribuendo a dare proprio con questa caratteristica un aspetto ludico, di sfida non contro il docente ma contro se stessi, la propria abilità di ascolto o lettura.

Cloze e incastri

A4.5

La procedura cloze

Scopo:

il cloze ha varie finalità:

- nelle lingue non native, abitua lo studente a non fermarsi di fronte ad una parola sconosciuta ma ad esplorare globalmente il testo per avere indicazioni su quale parola inserire;
- nella lingua materna e a livelli avanzati di altre lingue, eseguito su testi di almeno 40 righe, dà risultati altamente affidabili sulla capacità di comprensione di uno studente;
- visto che risolvere un cloze attiva tutte le componenti della comprensione e tutti gli aspetti della lingua, è un ottimo esercizio per il recupero, e può essere predisposto dallo studente stesso.

Materiali e strumenti:

il principio da seguire per creare un cloze è estremamente semplice, in quanto si tratta di scegliere un testo e mutilarlo di alcune sue parti, che andranno poi ricostruite. Esistono diverse varianti:

- cloze classico*: si lasciano integre due-tre righe del testo, in modo che il lettore possa creare un minimo di contesto, e poi si toglie una parola ogni sette, che può essere un semplice articolo così come un verso essenziale;
- cloze «a crescere»*: si inizia eliminando ogni settima parola, poi si passa a cancellare ogni sesta o anche ogni quinta parola;
- cloze facilitato*: adatto alle fasi iniziali e con bambini, presenta in calce le parole da inserire (spesso con l'aggiunta di una parola inutile: trovare l'intruso aggiunge un tocco ludico a questa tecnica);
- cloze «meccanici»*, realizzati con strumenti alternativi all'eliminazione di ogni settima parola: ad esempio, piegando il lato della fotocopia si fa scomparire un centimetro o due del testo, a sinistra o a destra: per correggere la propria esecuzione basterà riaprire la fotocopia e verificare se le proprie ipotesi sono giuste; oppure si può incollare una strisciolina di carta o un nastro adesivo-rimovibile di traverso sul testo, creando quindi un vuoto casuale che va riempito: per correggere, basterà rimuovere la striscia e verificare l'originale;
- cloze orali*: per mezzo del registratore audio o video è possibile eseguire dei cloze inserendo una pausa di quando in quando: lo studente cerca di immaginare non tanto la parola quanto la frase o il concetto che seguiranno; si toglie poi la pausa e la correzione è immediata.

Il docente può creare una banca di cloze da distribuire agli studenti che hanno difficoltà di comprensione (che in italiano significa anche difficoltà di studio in tutte le discipline), spiegando loro a che cosa serve la procedura cloze; si può anche insegnare allo studente a prepararsi cloze, predisponendoli un giorno ed eseguendolo due-tre giorni dopo, in modo da non poter contare sulla memoria delle parole eliminate.

Dinamica:

si chiede allo studente di ricreare il testo originario o, quanto meno (ma non è rilevante sul piano dello sviluppo dell'abilità di comprensione), di fornire un testo dotato di significato anche se in parte differente da quello originale.

In tal modo si costringe lo studente a considerare i suoi problemi di comprensione non sulla base delle singole parole che non conosce, con conseguente ricorso al dizionario, ma come problemi testuali globali: solo considerando il testo nel suo complesso, infatti, lo studente può intuire quali parole o espressioni o spezzoni mancano e poi ipotizzarli, prevederli, per verificare infine sul testo originale se la sua ipotesi era giusta o, quanto meno, accettabile (in quanto può essere stato inserito un sinonimo oppure un altro elemento lessicale che rientra nel paradigma delle possibilità accettabili).

Commento:

questa tecnica, che è una sorta di gioco con se stessi, consente di discutere gli errori uno per uno in fase di correzione, chiedendo di ricostruire il percorso mentale che ha portato all'errore: in tal modo l'errore diviene fattore positivo, di crescita cognitiva e linguistica, e non ha effetti frustranti.

Il cloze viene usato proficuamente anche per il testing ed esistono dei software che trasformano in un cloze qualunque file scritto in Word. (Per approfondimento su questa tecnica cfr. Marengo 1989, che offre un'ampia bibliografia).

La seconda famiglia di attività utili per lo sviluppo dell'abilità di comprensione è la ricomposizione di testi frantumati e poi scompaginati come tessere di un puzzle, che offrono il testo completo solo dopo che sono state accostate in modo che ciascuna vada nell'*unica* posizione in cui può andare. Nel nostro caso, si tratta di frantumare un testo (verbale o verbale + visivo) e di chiedere di ricomporlo: come per l'esecuzione di un puzzle è necessario aver osservato con attenzione il disegno globale, così per la ricomposizione di un testo è necessario osservare *globalmente* i vari segmenti a disposizione, e solo dopo, costruita la comprensione globale del significato, si può procedere ad *analizzare* i singoli segmenti (frasi, spezzoni, parole ecc.) per ricondurre il tutto alla *sintesi* finale. Nessuna tecnica realizza più e meglio di questo gruppo di tecniche il percorso gestaltico della (ap)percezione, quella stringa *globalità* → *analisi* → *sintesi*.

In tutti i casi si tratta di tecniche (spesso assai complesse e talvolta difficili da portare a buon esito, anche se la prima impressione dello studente è quella di attività semplici e rapide) che non attivano alcun filtro affettivo, in quanto si presentano come gioco enigmistico, come sfida giocosa con le proprie capacità logiche prima che linguistiche.

Va notato che il prodotto finale non è necessariamente il testo originale che era stato frantumato: l'importante è che il risultato sia un testo *où tout se tient*, sul piano situazionale, semantico, testuale, morfosintattico.

A4.6**La procedura «jigsaw», l'incastro tra parole, frasi, paragrafi, testi***Scopo:*

la procedura *jigsaw* (che in inglese indica il gioco da tavolo che noi chiamiamo *puzzle*) ha varie finalità:

- a. nelle lingue non native, abitua lo studente a non considerare il singolo frammento ma ad esplorare globalmente il testo per tentarne la ricostruzione;
- b. nella lingua materna e a livelli avanzati di altre lingue, dà risultati affidabili sulla capacità di comprensione di uno studente;
- c. visto che risolvere un'attività di incastro attiva tutte le componenti della comprensione e tutti gli aspetti della lingua, è un ottimo esercizio per il recupero, e può essere predisposto dallo studente stesso.

Materiali, strumenti e dinamica:

per la loro facilità di realizzazione pratica, le attività di incastro possono essere predisposte dagli stessi allievi, ad esempio tagliando i singoli periodi di un testo senza averlo letto e poi cercando di ricostruire l'ordine originale: il processo di crescita cognitiva nelle strategie di comprensione può dunque essere autogestito una volta che le sue linee e ragioni siano state presentate agli studenti.

Questa forma di «puzzle» si presenta secondo più varianti:

a. La ricostruzione di una frase a partire dalle singole parole

Questa variante è ritenuta adatta solo a bambini, ma se ben spiegata, se corretta come vedremo con un'analisi dei percorsi mentali, se trasformata in gara consentendo di lavorare solo un minuto per ogni frase, essa può essere accettabile anche ad adolescenti ed adulti se uno studente è chiamato a spiegare il processo mentale che ha seguito (*think aloud protocol*).

Le parole vengono date in successione casuale o alfabetica e si deve ricomporre la frase di partenza o una frase accettabile, come in questi esempi:

- a. *a aiuta conservare controllo della il la pressione regolare salute*
- b. *a aiuta avere conservare controllare di la pressione regolare salute una*

In entrambi i casi probabilmente è la parola «salute» a richiamare le conoscenze pregresse; infatti, «controllo/are», «conservare», «regolare» sono dei predicati troppo vaghi senza un argomento che li precisi; «pressione» è una parola assai più focalizzata, ma spinge verso tre campi semantici diversi, quello degli pneumatici, quello delle strutture che contengono o trasportano acqua o gas, quello socio-psicologico della «pressione» posta su una persona, un'istituzione ecc.

Il processo seguito da una persona efficiente nel comprendere è articolato in (almeno) queste fasi:

- individuare tra le parole di classe aperta (quindi non i pronomi, gli articoli ecc.) quelle con l'area semantica più precisa («salute»);
- vedere se un'altra parola insiste sulla stessa area semantica («pressione», precisamente quella del sangue);
- recuperare tra le proprie conoscenze del mondo i nessi tra salute e pressione: questa infatti va «controllata», deve essere «regolare/ata»; la salute va «conservata»;
- procedere sul piano morfosintattico a formulare le ipotesi di frasi.

Nell'esempio che abbiamo offerto abbiamo inserito un disturbo, la parola «regolare», che in un caso è aggettivo e nell'altro è verbo, per cui può generare ipotesi sbagliate, che vengono falsificate prima di poter concludere la frase e quindi richiamano l'attenzione su questa ambiguità dell'italiano.

b. La ricostruzione di una frase a partire dai suoi sintagmi

Si presentano spezzoni di frase, dati in ordine casuale di solito in due colonne, chiedendo di ricomporre le frasi. Si tratta di un tipo di attività presente in molti materiali didattici, ma spesso senza consapevolezza della duplice natura dei processi coinvolti, che possono essere di carattere lessicale oppure morfosintattico. Un'esemplificazione può essere chiarificatrice. In entrambi i casi vengono presentate due

colonne di spezzoni di frase (semplicissime nei nostri esempi, per evidenziare la natura della grammatica che permette di fare le ipotesi), da unire tracciando una freccia tra il segmento iniziale, nella colonna a sinistra, e quello conclusivo, nella colonna a destra.

- | | |
|-------------------------|------------------------|
| a. <i>Le ragazze</i> | <i>si sono bagnati</i> |
| b. <i>Le automobili</i> | <i>hanno l'airbag</i> |
| c. <i>I ragazzi</i> | <i>si sono calmate</i> |
| d. <i>I motorini</i> | <i>hanno la coda</i> |
| e. <i>I cani</i> | <i>hanno due ruote</i> |

Le frasi «a» e «c» vanno risolte su base sintattica (sia i ragazzi sia le ragazze possono bagnarsi e calmarsi, quindi la concordanza di genere è l'unica possibile guida), mentre le altre frasi si basano sulla conoscenza del mondo. Il compito richiede di osservare l'intero universo della colonna sinistra e poi di quella destra, creando una visione globale delle possibilità di combinazione, attivando strategie morfosintattiche o lessicali per poter fornire la soluzione.

È una tecnica ritenuta infantile, troppo semplice, ma se gli item sono scelti con acutezza può essere estremamente complessa; trattandosi di una sfida quasi enigmistica, può essere assai motivante, soprattutto se la richiesta di eseguire la ricostruzione in due o tre minuti inserisce un elemento ludico sotto forma di gara.

c. *L'incastro tra paragrafi di un testo in prosa*

Si prende un articolo di giornale, un racconto, una lettera o qualunque altro tipo di testo; se si lavora su un testo fisico, di carta, basta tagliare i paragrafi, spargerli sul vetro del fotocopiatore in maniera casuale e poi fotocopiare, chiedendo agli studenti di numerare i paragrafi secondo la sequenza corretta; lavorando con un testo elettronico l'operazione è ben più semplice, in quanto il computer può sequenziare in ordine alfabetico i singoli paragrafi agendo su un unico comando.

È una tecnica specifica per lavorare sia sulla coerenza testuale sia sugli indicatori metacomunicativi («in primo luogo», «inoltre», «infine» ecc.) e può servire per il testing.

d. *La ricomposizione di dialoghi*

Si presentano dei dialoghi le cui battute sono state scompaginate e lo studente deve restaurare l'ordine iniziale. Questa tecnica può essere realizzata in diverse varianti, caratterizzate da un grado crescente di difficoltà:

- la più semplice presenta un dialogo in cui le battute di un personaggio sono scritte nella successione corretta, mentre quelle del secondo personaggio vengono stampate (oppure fatte ascoltare) secondo un ordine casuale: gli studenti devono inserire nel punto corretto del dialogo il numero della battuta;
- si possono anche offrire le battute dei due personaggi in due blocchi, ciascuno dei quali contiene le battute di un singolo personaggio date in ordine casuale, rendendo molto più complesso il compito;
- ancora più complessa risulta la variante in cui si mettono in ordine alfabetico le battute (operazione semplicissima con il computer) di entrambi i personaggi: tuttavia, per rendere eseguibile quest'ultima variante può essere necessario descrivere la situazione in modo da consentire di attivare la grammatica dell'anticipazione.

In tutti questi casi la soluzione si basa anzitutto su considerazioni di ordine pragmalinguistico e, insieme, di carattere semantico, mentre gli aspetti morfosintattici vi giocano un ruolo molto ridotto.

e. *Il riordino di testi*

È una variante più complessa delle precedenti.

Si presentano all'allievo dei testi autonomi ma correlati tra di loro: uno scambio di mail; la sequenza tra una legge, la notifica della sua contravvenzione, il sollecito di pagamento, l'attestato di avvenuto pagamento; la richiesta di fondi per una ricerca scientifica, la determinazione delle attrezzature necessarie, il loro ordinativo, le fatture, gli appunti dell'esperimento, la relazione conclusiva ecc. Gli allievi devono indicare la corretta sequenza dei vari testi.

La base di questa tecnica va individuata nella comprensione della successione logica e/o temporale, e ciò mette in moto l'intero processo di comprensione testuale a livello di evento comunicativo, non solo di singolo testo.

Commento:

per portare a termine il compito, gli studenti sono costretti a

- comprendere in maniera estensiva il contenuto di tutti i frammenti;
- considerarli globalmente per elaborare un'ipotesi;
- procedere ad una lettura analitica dei singoli frammenti per individuare elementi di coerenza, coesione, sintassi che consentano di confermare l'ipotesi: è una lettura molto «grammaticale», che mette in secondo piano il lessico, in quanto il compito è eseguibile anche se molte parole non vengono precisamente comprese.

Inoltre, questa famiglia di tecniche presenta un grande vantaggio in termini di autovalutazione *in itinere*: mentre in altre tecniche un errore in un item non impedisce di rispondere correttamente agli altri item, nel riordino blocca la possibilità di concludere l'esercizio: se si deve riordinare una serie di paragrafi o ricostruire un dialogo partendo dalle battute date in ordine casuale, un errore implica che a fine esercizio un paragrafo o una battuta rimangono inutilizzati, per cui si ottiene un *feedback in progress*, lo studente viene informato che la sua ipotesi è errata e quindi è necessario rivedere il tutto: *nessuna tecnica glottodidattica ha una simile potenza nell'agire nel processo del farsi del significato.*

A4.7 La procedura «jigsaw», l'incastro tra lingua e immagini

Scopo:

la procedura *jigsaw* che unisce testo linguistico e immagine ha gli stessi scopi generali descritti nella variante linguistica, sopra (attività A4.6), ma è particolarmente efficiente nell'

- a. accentuare la riflessione pragmatica: inserire le battute in un fumetto, ad esempio, non è possibile se non si presta attenzione alla dinamica situazionale – e questa operazione è essenziale per la comprensione, soprattutto in contesti autentici e di oralità;
- b. costringe ad un'attenzione lessicale particolare, focalizzata sui campi semantici cui appartengono le immagini.

Materiali e dinamica:

il principio, come nella serie di attività di incastro viste in 4.6, è la frantumazione di un testo linguistico ed iconico: da un lato viene posta la lingua, data in ordine casuale, dall'altro ci sono le immagini cui gli spezzoni di lingua (battute, descrizioni ecc.) devono essere accoppiate.

Ci sono più varianti:

- a. *l'incastro tra testo visivo e battute verbali in un fumetto*

È una variante assai motivante per gli studenti, ma molto più complessa di quanto essi ritengano di primo acchito. Si possono realizzare più varianti di questo tipo di incastro:

- in un primo caso, le vignette vengono presentate nell'ordine corretto e le battute vengono date in ordine casuale in calce; l'allievo deve riportare nel fumetto il numero corrispondente ad ogni battuta o collegare battuta e vignetta con una freccia;
- in una seconda versione le vignette, che includono le battute, sono ritagliate e poste in ordine casuale. Ogni vignetta è contrassegnata da un numero. L'allievo deve indicare la successione corretta delle vignette, cioè la sequenza dei numeri – il che rende l'esercizio rapidissimo da correggere
- una terza versione, assai complessa, presenta in ordine casuale sia le vignette sia le battute, da collegare con linee oppure accoppiando le lettere che indicano le vignette ai numeri che corrispondono alle battute ('A5', 'C4' ecc.).

Anche in questo tipo di incastro la *expectancy grammar* (vedi Box 21) viene attivata dalla considerazione globale della dinamica situazionale e poi viene guidata dai legami di coesione e coerenza testuale, dalla competenza pragmatica e dalla sintassi.

b. *l'accoppiamento lingua-immagine*

Si presenta agli allievi una serie di immagini (disegni alla lavagna, fotocopie, cartelloni, pagine pubblicitarie di giornali ecc.); ogni immagine è contrassegnata da una lettera. Gli allievi esplorano le immagini, poi ascoltano o leggono brevi testi descrittivi che si riferiscono alle immagini; i testi sono numerati. L'esecuzione consiste nell'accoppiare il numero della descrizione e la lettera che identifica l'immagine (ad esempio, A2, C1, B3) e quindi la correzione è facile e rapida.

Se immaginiamo 6 pagine di settimanale femminile che ritraggono un viso di donna a piena pagina, quindi ben visibile (una scannerizzazione e proiezione con powerpoint risolve comunque i problemi di visibilità), gli studenti dovranno richiamare alla mente, o chiedere all'insegnante se scoprono di non saperlo,

- tutto il lessico del volto: occhi, sopracciglia, labbra ecc.
- l'aggettivazione delle singole parti: capelli lunghi, corti; castani, biondi, neri; ricci, ondulati, lisci ecc.
- gli elementi del vestiario e degli ornamenti che si vedono: giacca, camicia, cappello; orecchini, collana.

Si sviluppa in tal modo l'abitudine di sforzarsi di prevedere quali dettagli dell'immagine potrebbero essere significativi ai fini della comprensione e quindi la parte propedeutica può essere più produttiva che l'esecuzione della stessa attività di accoppiamento.

c. *il dettato visuale*

Una variante più complessa utilizza due immagini da correlare seguendo le indicazioni linguistiche. Ad esempio, si può presentare una fotocopia in cui una parte riproduce l'interno di una stanza vuota e intorno vengono disegnati i vari elementi dell'arredamento (sedia, telefono, tavolo, vaso di fiori, poltrona, ecc.): l'insegnante descrive la stanza arredata e l'allievo traccia delle frecce 'collocando' ogni elemento al punto giusto.

Commento:

l'accoppiamento tra lingua e immagine è utile per la verifica della comprensione sia globale (saper cogliere il senso di una descrizione ed accoppiarla, ad esempio, all'immagine corrispondente) sia di dettagli (quando le immagini sono simili e si differenziano solo per alcuni particolari: ad esempio, differenti relazioni di spazio tra gli stessi oggetti).

Si tratta di tecniche sempre ben accette, molto ludiche perché rappresentano una sfida dello studente con se stesso.

4.4 Due tecniche molto diffuse per lo sviluppo e la verifica della comprensione: la «domanda» e la «scelta multipla»

Abbiamo evitato di trattare tra le attività per lo sviluppo della comprensione, pur citandole *passim*, due tecniche che fanno parte della tradizione della verifica della comprensione, ma che possono anche essere usate per guidarla.

a. *La domanda*

La più classica di queste tecniche è la domanda, che ha il pregio di

andare direttamente al punto che si vuole far notare o verificare, ma che presenta almeno tre problemi.

Da un lato la domanda è un falso pragmatico: non si chiede una cosa che non si sa, ma qualcosa di cui si conosce già la risposta. È quindi un'attività assai poco motivante, mal accettata da parte degli studenti e pone l'insegnante in funzione di giudice. Questo difetto può essere aggirato sia attraverso la formulazione della domanda: «leggi e trova queste informazioni», una griglia come quella vista nella Attività 4.1, e così via.

Il secondo problema è costituito dalla lingua in cui viene posta la domanda: se la si pone in italiano, come è ovvio nelle lingue classiche ma non è tradizione nelle lingue straniere, la domanda offre un implicito suggerimento alla comprensione, fornisce lessico che potrebbe altrimenti essere ignorato; se la si pone in lingua straniera, si aggiunge difficoltà a difficoltà e la risposta non è sempre attendibile in quanto a non essere compresa può essere la domanda e non il testo.

Infine, la scelta di chiedere una risposta in lingua straniera sposta l'attenzione dalla comprensione alla produzione, spesso ridotta ad una mera ricopiatura.

A parte queste considerazioni sull'opportunità di usare sistematicamente le domande, ricordiamo che esse sono di due tipi profondamente differenti:

- a. le domande *referenziali* trovano la loro risposta nel testo, per cui la comprensione si riduce alla ricerca di una risposta possibile ed è molto guidata dalla domanda stessa, che quindi conviene usare in questa versione solo per le fasi iniziali di approccio a un testo;
- b. le domande *inferenziali* costringono a ragionare sul testo, ad andare più in profondità, e dimostrano una comprensione più profonda; sono meno meccaniche e quindi più stimolanti cognitivamente.

b. *La scelta multipla*

Esistono più varianti di questa tecnica; le più comuni sono quelle a doppia possibilità, di solito indicate come «vero/falso», e quella a tre o quattro possibilità. In sede di testing questa tecnica è assolutamente inaffidabile, in quanto consente una risposta casuale con alte possibilità di essere corretta; si possono introdurre due correttivi:

- a. si chiede di giustificare la scelta, ma questo introduce un elemento di scrittura in prove di comprensione;
- b. si inserisce un distrattore, cioè una delle possibilità di scelta, assolutamente incoerente e chi lo sceglie viene penalizzato di un pun-

**La scelta
multipla**

to, per cui le possibilità di guadagnare un punto con una risposta casuale viene annullata dalla pari possibilità di perderlo: ma si tratta di una procedura macchinosa, che può servire più da deterrente che da procedura reale (a meno che questa non avvenga automaticamente con un computer che può essere programmato in questo senso).

Creare scelte multiple è tecnicamente facilissimo, ed alcuni programmi di computer dedicati agli insegnanti hanno procedure automatizzate per crearle; è tuttavia assai meno semplice creare scelte multiple affidabili, perché spesso i distrattori sembrano chiari, in quanto il docente sa già la risposta, ma possono risultare ambigui o addirittura fuorvianti per chi non la conosce.

Domande e scelte multiple sono due delle tecniche che possono essere usate per la verifica e sono tra le più comuni, ma in realtà quasi tutte le tecniche che abbiamo presentato in questo capitolo sono adatte a informare il docente sul livello di comprensione raggiunto dai suoi studenti.

Le procedure di verifica sono simili per l'orale e lo scritto, ma nel primo caso i risultati sono assai meno affidabili, perché si tratta di prove svolte in tempo reale, che raramente consentono agli studenti di ritornare sulle loro ipotesi e non lasciano il testo a disposizione dello studente, come succede nella lettura: di conseguenza, le differenze individuali giocano un ruolo molto marcato e il filtro affettivo, dovuto all'ansia da prestazione, fa sì che poco o nulla di quanto fatto nelle sessioni di verifica si trasformi in acquisizione stabile. Il tema è ampiamente discusso in manuali generali di verifica linguistica come Hughes, 2003, e Fulcher, Davidson, 2007; specifico per la verifica della comprensione orale è Buck, 2001, mentre Anderson, 2000, lo è per la verifica della lettura.

4.5 Il contributo delle glottotecnologie

La presentazione di input sonori richiede tecnologia, a meno che non sia lo stesso insegnante a declamare il testo, con tutti i problemi di autenticità nella pronuncia, nel ritmo, nei tratti sovrasegmentali nelle lingue straniere, ove l'uso del registratore audio o del lettore di CD (nelle loro innumerevoli realizzazioni tecnologiche) è quindi una condizione necessaria. Il pregio di una registrazione sonora autentica sta nella sua reiterabilità senza modifiche oltre che nella semplicità della macchina, il registratore; lo svantaggio risiede nella deprivazione di quelle componenti extralinguistiche e situazionali che tanto ruolo hanno nella

comprensione autentica – ma in questo senso può ovviare l'uso del DVD, di YouTube ecc.

Il computer è un grandioso serbatoio di testi per la comprensione, sia orali (quasi tutte le catene televisive hanno sezioni on line, e in rete si trovano anche canzoni, film, pubblicità, documenti autentici di ogni tipo in YouTube, ecc.) sia scritti (dai giornali quotidiani alla gran parte della letteratura classica e moderna). All'interno di questa sconfinata banca dati gli studenti stessi possono cercare autonomamente i testi su cui esercitarsi per la comprensione; il gruppo degli studenti eccellenti può cercare testi, come ad esempio delle canzoni o delle pubblicità, scaricando i videoclip o gli spot televisivi per un lavoro di comprensione orale e il testo per un lavoro sullo scritto, in modo da predisporre materiale per una lezione diversa e motivante, che può coinvolgere tutta la classe.

Sempre su computer, ci sono molti programmi a disposizione degli insegnanti per la creazione di scelte multiple, cruciverba ed altre tecniche che possono essere poi stampate oppure eseguite dallo studente direttamente su computer.

Fatti questi rapidi cenni (per un approfondimento, si veda Caon, Serragiotto, 2012, che ha una sezione online con continui aggiornamenti), focalizziamo la nostra attenzione su due attività che richiedono l'uso della tecnologia e che possono proficuamente essere usate per sviluppare la comprensione sia in italiano (con uno scopo di riflessione sulla lingua e sulle sue varietà) sia in lingua straniera (specialmente con studenti intermedi ed avanzati): si tratta di attività che possono essere usate con tutta la classe in momenti di stacco tra due unità didattiche o come unità d'apprendimento aggiuntiva, ma che, soprattutto, consentono di curare in maniera mirata gli studenti eccellenti, come strumento di approfondimento, e possono essere oggetto di lavoro di recupero e rinforzo da parte di studenti in difficoltà, che possono compiere un percorso domestico aggiuntivo ma comunque motivante, ad esempio, traducendo una canzone che si è ascoltata e compresa in classe, oppure predisponendo i dialoghi del doppiaggio di una sequenza in lingua straniera (per l'uso di queste attività nella gestione degli studenti eccellenti ed in difficoltà si rimanda a Caon, 2008, che riprende molte delle attività descritte in questo volume declinandole per i due gruppi «eccentrici» presenti in una classe, i «secchioni» e i «somari»).

Descriviamo di seguito con maggiore approfondimento tre tipi di testi sonori utilizzabili esclusivamente con il ricorso alla tecnologia audio e video:

Computer

A4.8**L'ascolto di canzoni in italiano e in lingua straniera***Scopo:*

la finalità varia a seconda della padronanza della lingua in cui vengono ascoltate:

a. *in itaL1 e in livelli avanzati di lingua straniera*

L'analisi di canzoni può essere utile per:

- riflettere sulle varietà regionali dell'italiano, in quanto la maggior parte dei cantanti non cerca affatto di avere una pronuncia standard, anzi accentua spesso i regionalismi per enfatizzare la vicinanza alla lingua parlata; ma soprattutto per riflettere sulle varietà giovanili (le canzoni sono segnate in questo senso non solo sul piano lessicale ma anche, e molto, su quello morfosintattico) e diacroniche: ascoltare canzoni degli anni Cinquanta e Sessanta per i giovani del XXI secolo è come ascoltare la lingua di un melodramma ottocentesco;
- riflettere sulle varietà della lingua straniera, specialmente dell'inglese, dello spagnolo e del portoghese, dove le canzoni provenienti dal Nuovo Mondo utilizzano varietà diverse (e assai più diffuse) di quelle europee tradizionalmente insegnate in Italia;
- le canzoni costituiscono la principale esperienza letteraria dei giovani che per ore al giorno hanno nelle orecchie, letteralmente, poesia cantata – spesso di qualità letteraria infima, spesso invece di grande pregio. Quindi la loro analisi può introdurre alla comprensione della letterarietà, cioè di quei tratti linguistici, formali, che differenziano un testo con finalità estetiche, come le canzoni, da un testo quotidiano; non ci riferiamo qui solo a canzoni ormai entrate nelle antologie, da *pisci spada* di Modugno ai testi di De Andrè, ma anche a canzoni come quelle di Mogol e Battisti, che giocano sull'evocatività del lessico (Caon, 2011, ha studiato l'uso delle canzoni di Mogol nell'italiano come lingua straniera) o quelle di Vasco Rossi che sono dense di metafore e altre figure profondamente innovative, ma che, come in *Sally*, possono facilmente introdurre alla riflessione sul concetto di opera aperta e quindi sul ruolo dell'ascoltatore nel completare il testo, nel giungere a comprendere quel che non è detto.

b. *in itaL2 e in livelli intermedi di lingua straniera*

Una canzone è scritta in lingua viva, ha temi vicini agli interessi dei giovani, quindi è un testo autentico e motivante da presentare per uscire dalla lingua necessariamente artefatta e graduata dei manuali.

Materiali e strumenti:

Internet offre materiali amplissimi, sia in termini di video del cantante che interpreta una canzone sia di testi delle canzoni stesse; su internet gli studenti si muovono a pieno agio, per cui possono essere chiamati a cercare loro stessi il materiale.

Un secondo elemento fondamentale è l'attrezzatura di riproduzione sonora: se la canzone deve essere un'attività di ascolto e un piacere, o l'attrezzatura è dignitosa o non c'è né buon ascolto né piacere.

Dinamica:

una canzone va presentata sfruttando il paratesto – titolo, tematiche, foto ecc. – per attivare la *expectancy grammar* di cui abbiamo parlato all'inizio del capitolo.

Dopo un primo ascolto che consente di procedere ad una comprensione globale, quindi con pochissime domande che servono a guidare l'attenzione individuando alcuni punti chiave del testo, si incomincia a lavorare intensivamente *strofa per strofa*, in modo da ridurre la complessità del compito: si ascolta una strofa, si costruisce il significato possibile, lo si verifica riascoltando e, insieme, leggendo il testo trascritto.

Finita la comprensione delle varie strofe della canzone, la si riascolta canticchiandola, in modo da essere guidati dal ritmo musicale a mantenere un ritmo linguistico proprio di madrelingua.

È possibile effettuare sulle canzoni riflessioni di carattere morfosintattico, ma esse si prestano molto di più a riflessioni culturali o all'introduzione all'analisi letteraria; alcuni studenti di lingua straniera (magari i meno motivati al lavoro scolastico quotidiano e quindi scarsi sul piano acquisitivo) possono essere invitati a condurre, a casa quindi con i propri ritmi di lavoro personali, una traduzione ritmica, in cui cioè il testo italiano prodotto deve essere cantabile sullo stesso metro musicale della canzone originale.

Commento:

una canzone in lingua straniera è particolarmente difficile da ascoltare perché la musica, soprattutto rock, costituisce un oggettivo disturbo sonoro: si tratta dunque di testi motivanti ma, bisogna ricordarlo prima di proporlo, difficili. Ma in questo caso la motivazione può essere prevalente rispetto alla difficoltà.

Una particolare attenzione va posta nella scelta della versione, se restiamo dell'opinione che la motivazione sia la principale ragione per un'attività dispendiosa in termini di tempo e difficile: una canzone di De André o di Battisti nella versione degli anni Settanta-Ottanta affascina il docente, cui richiama i primi amori – ma risulta insopportabile, in quell'arrangiamento, a uno studente di oggi, a meno che non si stia studiando la poesia cantata nella cui storia quei cantautori hanno un ruolo da protagonisti.

A4.9**La visione di (sequenze) di film in italiano e in lingua straniera***Scopo:*

la finalità varia a seconda della padronanza della lingua in cui vengono ascoltate:

a. in itaL1 e in livelli avanzati di lingua straniera

L'educazione cinematografica è, insieme a quella musicale, la grande assente dalla scuola italiana – e poco conta che la quasi totalità delle esperienze estetiche degli adolescenti e dei giovani riguardino cinema e musica. Uno scopo «secondario», ma solo sul piano glottodidattico, è quindi l'educazione cinematografica, insieme al contributo all'educazione letteraria laddove il film è basato su un racconto o un romanzo.

Ai fini dell'educazione linguistica, oltre a consentire esperienze di ascolto nelle lingue straniere, i film possono essere utili per condurre una riflessione:

- sociolinguistica, come abbiamo detto per le canzoni, sopra;
- traduttologica, in collaborazione con il docente di lingua straniera che abbia presentato una sequenza di film: il traduttore per il doppiaggio non si limita a riportare i dialoghi dalla lingua straniera all'italiano, ma deve trovare frasi italiane che abbiano lo stesso numero di sillabe, quindi di movimenti labiali, dell'originale, e ciò costringe ad una ri-scrittura piuttosto che a una traduzione vera e propria; inoltre, soprattutto con film americani, la povertà delle parolacce e degli insulti in inglese viene spesso articolata in maniera del tutto creativa in italiano, data la vasta gamma di scelte che offre la nostra lingua; infine, il traduttore di doppiaggio compie scelte di varietà regionali che devono richiamare sociotipi e spesso stereotipi equivalenti a quelli che, attraverso la varietà regionale dell'originale, vengono evocati per il destinatario del film.

b. in livelli intermedi di lingua straniera

In questo caso il film può essere visto in versione italiana per trarne considerazione di cultura e civiltà, e una sequenza può essere oggetto di attività di ascolto, che è sempre molto difficile.

Materiali e strumenti:

internet offre materiali amplissimi in termini di sequenze isolate, ma ormai in ogni scuola e in ogni abitazione di ogni docente e studente accanto alla biblioteca c'è una videoteca cui attingere.

Un secondo elemento fondamentale è l'attrezzatura di riproduzione visiva sonora: se il film deve essere un'attività di ascolto e di visione ma anche un piacere, o l'attrezzatura è dignitosa o non c'è né buon ascolto, né buona visione, né alcun piacere.

I DVD offrono diverse possibilità in quanto di solito presentano il film con la scelta tra il testo linguistico in originale, doppiato, con sottotitoli in lingua originale e, spesso, anche in italiano (inteso per i non udenti): quindi le possibili combinazioni di utilizzo sono numerose: in lingua originale, in originale con sottotitoli in originale, in inglese (se il film non è americano) e in italiano, in doppiaggio italiano con o senza sottotitoli.

Dinamica:

il principio fondamentale è che l'analisi va condotta, come indica chiaramente il titolo di questa attività, su *sequenze*: in termini motivazionali non è pensabile tornare a fare analisi dopo aver visto l'intero film, e dal punto di vista dell'uso dello scarsissimo tempo scuola dedicato all'italiano non è economico vedere

film integrali. Guardare un intero film in lingua straniera è stancante anche per i docenti e richiede un'ora e mezza almeno, quindi non può essere un'attività scolastica.

Il percorso può essere simile a quello visto per le canzoni: un primo ascolto della scena in lingua originale, mirato alla comprensione globale, da condividere poi tra i vari studenti della classe; un riascolto sempre in originale per verificare le ipotesi emerse e migliorare il livello di comprensione; una terza fase di comprensione sostenuta/verificata dai sottotitoli in lingua originale, seguito da un ascolto conclusivo della sequenza doppiata, in funzione di verifica.

Un lavoro supplementare ed individuale può essere costituito dall'analisi del doppiaggio, che costringe il traduttore a piegare il testo italiano al ritmo delle battute originali e, dove possibile, ai movimenti delle labbra degli attori: studiare le soluzioni delle scuole italiane di doppiaggio, considerate forse le migliori al mondo, può essere utile per un lavoro congiunto tra il docente di lingua straniera e quello di italiano.

Commento:

una particolare attenzione va posta nella scelta del film, se restiamo dell'opinione che la motivazione sia la principale ragione per un'attività dispendiosa in termini di tempo e difficile: *Il gattopardo* di Luchino Visconti è un capolavoro, ma ha un ritmo talmente lento che lo studente cresciuto con Csi, Ncis e simili lo trova insopportabile, a meno che non sia preparato a un tipo di cinematografia che invece il docente, che nella media italiana ha tra i 50 e i 60 anni, ritiene accettabile perché è il linguaggio cinematografico con cui è cresciuto.

La pubblicità

Ci sono molti altri generi televisivi che possono essere utili in itaL1 e livelli avanzati di lingua straniera per una riflessione sulla comunicazione mediatica (telegiornali italiani e stranieri che trattano la stessa notizia in maniera differente; talk show italiani e stranieri che hanno regole di interazione completamente differenti ecc.) e sulla dimensione culturale. A questo fine, ricordiamo che testi preziosi sono quelli pubblicitari:

- a. ci sono moltissimi riferimenti culturali, non solo nelle immagini ma anche nella lingua, che ricorre intensivamente a proverbi, li modifica, talvolta li stravolge, e usa moltissime figure retoriche e giochi di parole assai sofisticati;
- b. l'eloquio è spesso molto veloce, perché mai come nella pubblicità televisiva è vero che il tempo è denaro;
- c. la traducibilità è spesso nulla, o per ragioni culturali o per ragioni linguistiche (si pensi al celebre *metti un tigre nel motore* che, al di là del maschilismo che può essere condiviso con altre culture, risulta impossibile nella maggior parte delle lingue europee) – e quindi la sfida di tradurre lo spot è motivante, divertente, oltre che di livello molto alto.

A fronte di questi problemi di comprensione e rielaborazione, troviamo una qualità estetica altissima, una cura totale di ogni dettaglio, che porta a testi brevissimi: gli spot integrali, fino ai 30 secondi, sono comunque disponibili on line, ma in televisione si trovano solo versioni ridotte, dopo che quella completa è stata usata per una o due settimane in fase di lancio della campagna pubblicitaria.

4.6 Una nuova frontiera: l'intercomprensione tra lingue romanze

Lo studente cui facciamo riferimento in questo paragrafo è di madrelingua italiana, o comunque ha una buona conoscenza dell'itaL2, e spesso ha una competenza almeno ricettiva di un dialetto, cioè di una seconda lingua romanza; se studia anche il francese o lo spagnolo è possibile procedere a una dimensione nuova della comprensione, quella spontanea tra lingue della stessa famiglia di altre lingue conosciute.

Si noti bene: allo studente che studia francese e cui si propongono esperienze di comprensione spontanea di testi, soprattutto scritti, in spagnolo e portoghese *non si insegnano queste ultime lingue*, si offre un'opportunità *di sviluppare, far maturare, perfezionare strategie di comprensione*: di conseguenza, si tratta di esperienze che, riprendendo la metafora dell'iceberg che abbiamo riportato anche graficamente nell'introduzione, contribuiscono alla comprensione in tutte le lingue che formano il paniere dell'educazione linguistica, romanze e non, moderne e classiche.

Le esperienze di intercomprensione possono essere realizzate su testi scritti e orali:

A4.10 Intercomprensione tra lingue romanze

Scopo:

migliorare le strategia di comprensione spontanea, basata sia sull'affinità linguistica sia sul ricorso intensivo alla *expectancy grammar*.

Materiali e dinamica:

- a. *l'intercomprensione orale* si può realizzare ricorrendo a film: se ad esempio gli studenti hanno il francese nel loro curriculum scolastico, si può prendere un film spagnolo, creare il contesto guardando qualche minuto in italiano, e poi inserire uno spezzone in originale: gli studenti scoprono con loro sorpresa che sono sostanzialmente in grado di comprendere; si può fare anche un'esperienza di portoghese, ma questa lingua, così come il rumeno, è più periferica rispetto al nucleo centrale delle lingue romanze per cui la comprensione può essere ridotta – ma mai assente;
- b. *l'intercomprensione scritta* è più facile da realizzare di quella orale: si legge un testo nella lingua non studiata, possibilmente di argomento noto in modo da non costituire un problema: la riflessione successiva non punta tanto a verificare la comprensione, ma a focalizzare l'attenzione sui meccanismi di analogia che hanno consentito di comprendere una lingua non conosciuta. Chiedere agli studenti di spiegare come sono riusciti a superare punti di particolare difficoltà consente di condividere le strategie dei singoli, con un arricchimento generalizzato.

Commento:

gli studenti sono sempre sorpresi non tanto della comprensione imprevista, soprattutto allo scritto, ma del valore delle strategie di comprensione rispetto alla mera competenza linguistica.

Attività di intercomprensione possono sostenere la motivazione nello studio di lingue come il francese o lo spagnolo, che gli studenti ritengono spesso «inutili»: scoprono con queste esperienze che studiare una lingua romanza ha un'utilità superiore a quella del possesso di quella lingua, in quanto apre a tutte le lingue del mondo latino.

L'intercomprensione tra lingue della stessa famiglia è una delle linee di politica linguistica dell'Unione Europea, come dimostra la serie di progetti su questo tema che sono stati finanziati negli ultimi quindici anni (sono descritti nel saggio di Tost nel libro italiano che offre il più ampio sguardo su questa nuova frontiera glottodidattica, Benucci, 2005; sul tema vedere anche Jamet, 2007, 2009; Antoine *et al.*, 2011; De Carlo, 2011; Doyé, Meissner, 2011; Tavares *et al.*, 2011).

Prima di procedere: verifica di alcuni concetti

Questo paragrafo ha lo scopo di individuare nozioni che si ritengono acquisite e che quindi vengono date per note nei capitoli successivi.

Si deve semplicemente inserire il termine giusto nella casella che corrisponde alla sua definizione.

La chiave dell'attività comune è fornita alla conclusione del volume.

	La serie di informazioni che sono «intorno» al testo – foto, titoli, grafici ecc. – e che possono aiutare ad anticipare quello di cui il testo parla, favorendo la comprensione.
	Tecnica di comprensione estensiva in cui lo studente dimostra la sua comprensione utilizzando un altro codice.
	Procedura che può essere usata sia per sviluppare sia per verificare la comprensione, e che consiste nell'eliminare alcune parole in un testo chiedendo allo studente di ricostruire le parti mancanti.
	Tecnica di comprensione estensiva in cui lo studente dimostra la sua comprensione eseguendo le indicazioni che gli vengono date dall'insegnante.
	La conoscenza del mondo, uno dei pilastri della comprensione.
	Procedura che può essere usata sia per sviluppare sia per verificare la comprensione, e che consiste frantumare un testo nelle sue parti chiedendo allo studente di ricostruire il testo di partenza.
	Due termini inglesi, entrati nella glottodidattica italiana da decenni, che indicano due diverse modalità di lettura estensiva: la prima è globale, «screma» il testo per coglierne il significato generale; la seconda è analitica, scorre il testo per trovare alcune informazioni precise.
	Metodologia che perfeziona la padronanza delle strategie di comprensione chiedendo la comprensione di testi in lingue non studiate a scuola, ma della stessa famiglia dell'italiano e di un'altra lingua romanza studiata.
	Tecnica per guidare e per verificare la comprensione: ha il vantaggio di andare diretta al punto che si vuole fare emergere, ha il difetto che è un falso pragmatico, perché il docente conosce la risposta giusta a quello che chiede.
	Tecnica per guidare e per verificare la comprensione facendo scegliere allo studente la risposta giusta all'interno di un ventaglio più o meno esteso di distrattori.